

Fédération des **A**ssociations de **P**arents
de l'**E**nseignement **O**fficiel

Les dédales de l'approche par compétences (APC)
Premier volet : Clés de lecture

Équipe de rédaction :
Johanna de Villers.
Avec Christophe Desagher
Coordination : Hira Laci.
Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel
Avenue du Onze novembre, 571040 Bruxelles
02/527.25.75 – 02/525.25.70
www.fapeo.be – secretariat@fapeo.be
Avec le soutien de la Communauté française de Belgique

Sommaire

Résumé

Le Décret « missions » de 1997 a profondément réformé l'enseignement en Communauté française de Belgique. Parmi ces réformes, l'approche par compétences a eu un impact direct sur la manière de concevoir la formation des élèves. La Communauté française a mis en place des référentiels de compétences pour les différents niveaux d'enseignement. Le document principal est celui de *Socles de compétences,* référentiel unique destiné à assurer le *continuum* pédagogique pour tous les élèves de la maternelle jusqu'à la deuxième secondaire. Ce socle minimum devant permettre de donner les mêmes outils à tous les enfants, et donc d'atteindre en principe plus d'égalité. Une école plus juste, plus égalitaire, plus efficace, voilà quelques mots qui résument les ambitions du décret missions. Nous allons voir dans cette analyse, qu'au niveau de la mise en œuvre de l'approche par compétences, la situation est beaucoup plus complexe et problématique que cela. Comment cela fonctionne et est-ce que cela fonctionne ? Voilà en gros la question que nous aborderons ici.

Mots clés

Décret missions, référentiels de compétences, Socles de compétences, compétences terminales, savoirs, savoir-faire, savoir-être, approche par compétences (APC), pédagogie, continuum pédagogique, évaluation, redoublement.

INTRODUCTION : LE CONTEXTE

Fin des années 1990, un nouveau vocabulaire a pénétré en force le champ éducatif de la Communauté française, celui des Compétences : Socles de Compétences, Compétences terminales, Savoirs, Savoir-faire, Savoir-être. Le Décret « missions » de 1997[1], passé sous l'égide de la Ministre-Présidente de la Communauté française de l'époque, Laurette Onkelinx, a été pensé comme une refonte en profondeur de notre système d'enseignement pour le fondamental et le secondaire, soit l'enseignement obligatoire.

Cette réforme a d'abord revu la subdivision classique du « 6+6 » (6 années primaires + 6 années secondaires), mais elle a surtout amené ce que l'on appelle désormais **l'approche par compétences (APC).** Huit ans après son introduction dans l'enseignement, cette approche reste toujours bien obscure aux yeux de bon nombre de parents et aussi, semble-t-il, d'un certain nombre d'enseignants. En menant cette analyse, au sein de la FAPEO, nous avons d'ailleurs rencontré quelques difficultés à en comprendre les tenants et les aboutissements, et surtout ses modalités de mise en pratique. Une chose est ressortie clairement, c'est que cette approche par compétences, héritée du monde de la formation en entreprises, a fait (et continue à faire) couler beaucoup d'encre, autant du fait de ses défenseurs que de ses détracteurs.

Dans cette analyse, nous essayerons de décortiquer cette manière d'enseigner afin de la rendre lisible et compréhensible au lecteur. Il n'existe pas, en dehors du Décret missions et de ressources pédagogiques qui y sont liées (référentiels de compétences, programmes, leçons-types, etc.[2]), une sorte de manuel édité par la Communauté française qui expliquerait ce que sont les compétences et comment les enseigner. Explorer la notion de compétence et son mode d'emploi en classe, nécessite de passer par des articles et ouvrages rédigés par des pédagogues ou psycho-pédagogues[3] (ce qui n'éclaire d'ailleurs pas toujours la question, tellement les approches proposées sont variées).

En partant du décret, puis des programmes, j'ai tenté de comprendre en quoi consistait cette méthode d'enseignement et comment la pratiquer concrètement. Dans une seconde analyse (Les dédales de l'approche par compétences. Second volet : La polémique), je proposerai un aperçu des débats et discussions qui animent ses partisans et ses détracteurs, en analysant plus précisément la philosophie des compétences et son lien avec la société de la connaissance.

---

[1] La version du Décret missions consultée est la version « consolidée », c'est-à-dire que depuis 1997, de nombreuses modifications y ont été apportées, notamment en matière de modalités d'inscriptions. Le texte intégral de ce décret (72 pages) est disponible sur le site de la Communauté française à partir du lien suivant : http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=l01

[2] Tous disponibles sur les sites de la Communauté française « www.enseignement.be » et « www.restode.cfwb.be ».

[3] Cf. bibliographie en fin d'analyse.

TEXTES, DEFINITIONS ET MODALITES DE BASE

Organisation de l'enseignement

Le Décret missions de 1997 a redéfini l'organisation de l'enseignement obligatoire en introduisant des **cycles** et des **degrés** au sein desquels les redoublements ne devaient idéalement plus avoir lieu (voir tableau n°I). Chaque cycle regroupant 2 années scolaires.

Cette réforme a également introduit un **tronc commun**, de la maternelle jusqu'à la fin de la deuxième secondaire (soit idéalement jusqu'à environ 14 ans), au terme duquel tous les élèves (en dehors de l'enseignement spécialisé) devraient maîtriser les mêmes **socles de compétences**[4], postposant donc les orientations techniques et professionnelles à la troisième secondaire. C'est ce tronc commun qui définit le ***continuum* pédagogique**, comme cela est précisé dans le paragraphe 1er de l'Article 13 du Décret missions (« Dans l'enseignement ordinaire, la formation de l'enseignement maternel et des huit premières années de la scolarité obligatoire constitue un *continuum* pédagogique structuré en trois étapes, visant à assurer à tous les élèves, les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études.[5] »). Notons, dans le contexte des débats sur les décrets inscriptions, que la défense du *continuum* pédagogique ne peut entrer en compte pour justifier une inscription prioritaire ou un adossement entre une école primaire et un établissement secondaire, sauf dans le cas de l'immersion linguistique.

Passé le cycle d'orientation (2e secondaire), les carrières scolaires se différencient vers le général, le technique ou le professionnel où les programmes doivent correspondre à des **compétences terminales et savoirs.**

[4] Ces trois niveaux d'acquisition des compétences de base sont définis dans le document de référence de la Communauté française pour l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire, soit les « Socles de compétences », téléchargeable à partir du lien suivant http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295

[5] C'est ce qui est précisé dans l'Article 80, §4 (page 39) : « Dans le cas mentionné à l'alinéa 6, 4°, la demande d'inscription est actée pour autant qu'elle concerne un élève issu du seul établissement d'enseignement primaire ou fondamental avec lequel l'établissement d'enseignement secondaire pratiquant l'apprentissage par immersion peut mais doit avoir conclu un accord de collaboration visant à assurer la continuité de l'apprentissage par immersion entre le deuxième cycle de la deuxième étape et la troisième étape du continuum pédagogique tel que visé à l'article 10 du décret du 11 mai 2007 relatif à l'enseignement en immersion linguistique.

Tableau I : Récapitulatif du cursus scolaire

Enseignement obligatoire	Etape	Cycle	Années	Certification	Compétences & Savoirs requis	*Continuum* pédagogique
	Etape I	1er cycle	De l'entrée en maternelle à 5 ans			
Enseignement obligatoire	**Etape I**	2e cycle	1ère et 2e années primaires		**Niveau I**[6] d'acquisition des socles de compétence	*Continuum* pédagogique
Enseignement obligatoire	**Etape II**	3e cycle	3e et 4e années primaires			*Continuum* pédagogique
Enseignement obligatoire	**Etape II**	4e cycle	5e et 6e années **primaires**	**<u>CEB*</u>**	**Niveau II** d'acquisition des socles de compétence	*Continuum* pédagogique
Enseignement obligatoire	**Etape III**	5e cycle ou **1er degré** commun dit d'**observation**	1ère et 2e années d'**humanités** (possibilité d'année complémentaire ou degré différencié)		**Niveau III** d'acquisition des socles de compétence → Ces trois premières étapes doivent mener à la maîtrise des **compétences de base**, ce que l'on nomme les **<u>Socles de compétences,</u>** supposées être communes à l'ensemble des élèves	*Continuum* pédagogique
Enseignement obligatoire	**Etape IV**	**2e degré** dit d'**orientation**	3e et 4e années d'humanités G/Ttr/Atr* TQ/AQ/P *			
Enseignement obligatoire	**Etape V**	3e **degré** dit de **détermination**	5e et 6e années d'humanités (possibilité de 7e) G*/Ttr/Atr* TQ/AQ*/P*	**<u>CESS*</u>** **<u>CESS</u> ou <u>CQ*</u>**	→ Cette certification en fin de cycle du secondaire doit sanctionner la maîtrise de **<u>compétences</u> <u>terminales</u> et savoirs requis** (pour G/Ttr/Atr) et de **compétences terminales et savoirs communs** (pour TQ/AQ/P)	

[6] Ces trois niveaux d'acquisition des compétences de base sont définis dans le document de référence de la Communauté française pour l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire, soit les « Socles de compétences », téléchargeable à partir du lien suivant http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295

* **Lexique**

- G = Humanités générales mènent au CESS.
- Ttr et Atr = Technique de transition et Artistique de transition mènent au CESS, une 7e année préparatoire à l'enseignement supérieur peut être organisée.
- TQ/AQ = Technique de qualification et Artistique de qualification mènent au CESS ou au CQ, une 7e année complémentaire ou qualifiante peut être organisée.
- P = Professionnel mène au CQ, une 7e année qualifiante peut être prévue.
- CEB = Certificat d'études de base.
- CESS = Certificat d'enseignement secondaire supérieur, ouvre la voie à tous les types d'enseignement supérieur.
- CQ = Certificat de qualification.

Les redoublements

La **réforme de 1993** dite du premier « degré » de l'enseignement secondaire a supprimé, en principe, la possibilité de redoublement dans ce cycle (1ère et 2e secondaire). Cela dit, les observateurs de cette réforme sont quasi unanimes, tout a été fait à l'envers : commencer par supprimer le redoublement dans le 1er cycle du secondaire, avec des élèves ayant suivi une scolarité primaire sous la menace du redoublement, est revenu à faire passer un message paradoxal : les premiers élèves concernés sont arrivés en 1ère secondaire en pensant qu'ils n'allaient plus doubler, et donc que la liberté de ne plus étudier leur était accordée. Marcel Crahay, pédagogue de l'ULg, qui fut par ce fait l'un des inspirateurs de la réforme, avait montré l'effet bénéfique du non redoublement dans les systèmes scolaires suédois et finlandais et, en parallèle, les dysfonctionnements de notre système scolaire qui connaissait, déjà à l'époque, des taux de redoublement effarants. Dans un texte récent, il revient sur cette réforme et explique qu'il en a été à son insu l'inspirateur :

> « Lorsque le ministre Di Rupo, au moment où il fut à la tête de l'éducation, prit la décision de modifier l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire, ma première réaction fut l'incompréhension. (…) Pourquoi agir avec autant de précipitation ? La Suède et la Finlande ont mis près de trente ans pour réformer leur système éducatif, la CFWB ne pouvait opérer pareil changement en deux ou trois années.[7] »

Crahay évoque des raisons politiques à cet empressement. Le ministre a 4 ans pour faire ses preuves, cette réforme lui a permis de faire du pédagogique tout en apportant « une contribution pour réduire le déficit de la CFWB[8] ». En effet, moins

[7] Crahay M., « Postface. Quelles leçons retenir des avatars de la réforme du premier degré en CFWB ? », *in* Draelants H., *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p. 408.
[8] *Ibidem*, p. 410.

les élèves redoublent, moins longtemps ils restent dans le système scolaire, moins ils coûtent à la Communauté française.

Cette réforme a ensuite été étendue au fondamental et insérée dans le Décret missions dans l'**Article 15** :

> « Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée. Dans l'enseignement ordinaire, l'élève amené à parcourir la deuxième étape de l'enseignement obligatoire en cinq ans plutôt qu'en quatre ou le premier degré de l'enseignement secondaire en trois ans plutôt qu'en deux peut suivre l'année complémentaire adaptée à ses besoins d'apprentissage dans le même établissement. […] le projet d'établissement […] fixe les modalités selon lesquelles est organisé le parcours en trois ans du premier degré ou en cinq ans de la deuxième étape de l'enseignement obligatoire. »

Dans les faits pourtant, aujourd'hui, les élèves redoublent toujours, cela même au sein des cycles, sans compter l'adjonction des années complémentaires (redoublements déguisés) dans le premier degré du secondaire qui permet de faire deux années en trois[9]. En effet, la « réforme de la réforme » inscrite dans le décret du 19 juillet 2001 introduit une distinction claire entre *redoublement* (refaire une année à l'identique) et *passage automatique* (passer d'année quel que soient les résultats). Pour Draelandts, « la nuance est subtile : l'interdiction de redoublement est maintenue mais la promotion automatique est supprimée, le passage n'est plus systématique[10] ».

Dans la revue *Faits & Gestes* datée de l'hiver 2009[11], on trouve les chiffres suivants relatifs à l'année scolaire 2006-2007[12], on trouve les chiffres suivants :

- en 1ère primaire, 11 % des élèves ont plus de 6 ans et sont donc considérés en retard (la CFWB est en connue pour sa pratique du redoublement en 3e maternelle !) ;
- le taux de redoublement en 1ère primaire est de 6 % ;
- 7 % des élèves quittent le primaire sans CEB ;
- le taux de redoublement en 1ère secondaire est de 11% ;
- en 4e secondaire, 30 % des élèves du général sont en retard, ce chiffre s'élève à 73 % pour le technique de qualification et à 79 % pour le professionnel ;
- le taux de certification en 6e secondaire, tous types confondus, est de 84 %, mais dans le professionnel, près de 30 % des élèves quittent l'école sans certificat.

En 2007, ce sont 17 000 élèves de 15 ans et plus qui quittent l'enseignement sans diplôme[13]. Et, en extrapolant à partir des chiffres d'abandon et d'échec, on arrive à

[9] Draelants H., *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement,* Bruxelles, De Boeck, 2009, pp. 35-37.
[10] *Ibidem*, p. 33.
[11] *Faits et Gestes, Débats et Recherches en CFWB*, Hiver 2009.
[12] Sources : *Faits et Gestes, Débats et Recherches en CFWB,* Hiver 2009 ; Ministère de la Communauté française, ETNIC -2007.
[13] Ministère de la Communauté française, ETNIC -2009 : « 23 : Sortie de l'enseignement secondaire ordinaire en Communauté française »,

près d'1 enfant sur 3 qui quitte l'enseignement obligatoire sans certificat d'étude du secondaire supérieur. On constate ainsi que malgré la volonté affichée de réduire au maximum les possibilités de redoublement, la situation n'a guère évolué et empirerait même depuis le début des années 2000[14].

Le vocabulaire des compétences

Mais de quoi parle la Communauté française lorsqu'elle parle de compétences ? Revenons, pour cela, au texte du Décret missions afin de définir le **lexique** qui nous servira de référence.

Tableau II : Article 5 Décret missions

Article 5 « (…) sont retenues les définitions suivantes : 1° **compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches** ; 2° **socles de compétences : référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études ;** (…) 3° **compétences terminales :** référentiel présentant de manière structurée les **compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire** ; 4° **compétences disciplinaires** : référentiel présentant de manière structurée les **compétences à acquérir dans une discipline scolaire ;** (…)°; 8° **programmes d'études :** référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle ; 9° **compétences transversales :** attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves ; 10° **évaluation formative :** évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève ; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation ; 11° **épreuves à caractère sommatif** : épreuves situées à la fin d'une séquence d'apprentissage et visant à établir le bilan des acquis des élèves ; 12° **pédagogie différenciée** : démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves ; (…) »

[14] *Ibidem*, p. 9.

Il faut préciser ici que ces définitions sont les seules fournies par la Communauté française, en remarquant en plus que les savoirs ne sont définis nulle part dans ce décret ! Lorsqu'on ouvre, par exemple, le référentiel *Socles de compétences*, aucune précision n'est apportée sur ces termes. Ce qui laisse déjà deviner le flou conceptuel dans lequel se trouvent les enseignants. Des enseignants qui, s'ils souhaitent mieux saisir l'APC, doivent se référer à d'autres documents, tels des ouvrages de pédagogues ou des manuels qui s'y rapportent, qui proposent eux, des manières extrêmement variées d'approcher la question[15].

Si l'on creuse, par ailleurs, la notion de compétence en allant voir du côté de la littérature psycho-pédagogique, on constate qu'il y a quasiment autant de définitions que d'équipes de recherche.

- À l'ULB, dans l'équipe qui s'est constituée autour de Bernard Rey[16], on se réfère à une définition très pratique des compétences : « le fait de savoir accomplir une tâche ». Aujourd'hui, Vincent Carette[17] défend l'idée de l'APC comme apprentissage à la *mobilisation* de savoirs, projet qu'il considère bénéfique au travail pédagogique.
- À l'UCL, le GIRSEF[18] retient la définition suivante : « la mobilisation spontanée et pertinente de ressources afin de répondre à une situation complexe », ce qui se résumerait par la formule suivante : « Compétence = {ressources × contenus} × familles de situations problèmes »[19]. Sans entrer dans le débat, soulignons que l'identification des tâches (cf. Article 5, § 1) à des « situation complexe » qui se ramènent à des « familles de situations problèmes » est loin de faire l'unanimité des chercheurs.
- À l'Ulg, Marcel Crahay en a une approche plus critique, même s'il a été l'un des principaux initiateurs de la notion en Belgique, et pense que « l'approche par compétences s'attaque à un vrai problème – celui de la mobilisation des connaissances en situation de problème – mais [elle] propose une solution bancale[20] », et suggère de revenir à la notion d'*apprentissage*. Il défend l'idée que le vocabulaire des compétences vient du monde de l'entreprise et qu'il s'insère dans une perspective utilitariste : « la cognition est liée à l'action, elle-même finalisée par un problème à résoudre[21] », les savoirs n'étant utiles que dans l'action.

---

[15] Voir, par exemple, Rey B., Carette V., Defrance A., Khan S. (Préface de Ph. Meirieu), *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation,* Bruxelles, De Boeck, 2003.

[16] Rey B., Carette V., Defrance A., Khan S. (Préface de Ph. Meirieu), *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 2003 ; Rey B., Caffieux Ch., Defrance A. & Marcoux G., « L'articulation entre savoirs et compétences dans l'enseignement secondaire », *Bulletin d'informations pédagogiques,* Université libre de Bruxelles, février 2005.

[17] Propos recueillis lors de la conférence « Les socles de compétences et savoirs : comment ça fonctionne ? », Conférence donnée à la FAPEO, Bruxelles, 26 novembre 2009.

[18] Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation.

[19] Letor C. & Vandenberghe V., « L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? », *Cahier de recherche du GIRSEF*, 2003, n°25.

[20] Crahay M., « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, 2006, (154), pp. 97-110.

[21] *Ibidem*, p. 98.

Ces quelques exemples témoignent du caractère confus de la notion, confusion qui explique une bonne part des difficultés de mise en œuvre de l'APC. Et finalement, sur le terrain scolaire, on constate que les enseignants proposent des définitions tout aussi diverses de ces notions liées à l'APC[22].

Objectifs de cette réforme

Les principaux objectifs du Décret missions sont définis comme suit :

Tableau II : Article 6 Décret missions

Article 6. « La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants : 1° promouvoir la **confiance** en soi et le **développement** de la personne de chacun des élèves ; 2° **amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle** ; 3° préparer tous les élèves à être des **citoyens responsables**, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ; 4° **assurer à tous les élèves des** chances égales d'émancipation sociale.

On voit ici que des objectifs pragmatiques (« prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle »), se combinent à des objectifs de développement de la personne et, aussi, à des objectifs liés à l'égalité des chances passant, notamment, par une formation de base identique pour tous, le *continuum* pédagogique. Certains détracteurs[23] de l'approche par compétences lui reprochent de relever d'une philosophie trop pragmatique (adapter les élèves au marché de l'emploi et aux critères de l'économie), au dépend d'une formation généraliste. S'il est vrai que les origines de l'APC viennent du monde de la formation en entreprise, et s'ancrent dans une approche utilitariste (être compétent, c'est être efficace dans une situation de travail), ces critiques omettent parfois de citer les objectifs liés au développement de la personne également présents dans le décret missions.

[22] Voir, notamment, Rey B., Caffieux Ch., Defrance A. & Marcoux G., « L'articulation entre savoirs et compétences dans l'enseignement secondaire », *Bulletin d'informations pédagogiques,* ULB, février 2005, p.57.

[23] Tels Marcel Crahay ou Nico Hirtt, dont nous examinerons les positions dans le Volet II de cette analyse.

Méthodes pour atteindre ces objectifs

La Communauté française prévoit un certain nombre de recommandations de méthode visant à atteindre les quatre objectifs déjà cités :

Tableau III : Article 8 Décret missions

Article 8. « Pour atteindre les objectifs généraux visés à l'article 6, les savoirs et les savoir-faire, qu'ils soient construits par les élèves eux-mêmes ou qu'ils soient transmis, sont placés dans la perspective de l'acquisition de compétences. Celles-ci s'acquièrent tant dans les cours que dans les autres activités éducatives et, de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne à l'école. A cet effet, la Communauté française (… veille) à ce que chaque établissement :
1° mette l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires y compris les savoirs et savoir-faire y afférents ;
2° privilégie les activités de découverte, de production et de création ;
3° articule théorie et pratique, permettant notamment la construction de concepts à partir de la pratique ;
4° équilibre les temps de travail individuel et collectif, développe la capacité de consentir des efforts pour atteindre un but ;
(…)
6° intègre l'orientation au sein même du processus éducatif, notamment en favorisant l'éveil aux professions et en informant les élèves à propos des filières de formation ;
7° recoure aux technologies de la communication et de l'information, dans la mesure où elles sont des outils de développement, d'accès à l'autonomie et d'individualisation des parcours d'apprentissage ;
8° suscite le goût de la culture et de la créativité et favorise la participation à des activités culturelles et sportives par une collaboration avec les acteurs concernés ;

9° éduque au respect de la personnalité et des convictions de chacun, au devoir de proscrire la violence tant morale que physique et met en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école ».

Favoriser la mise en pratique des compétences, la découverte, la création, la culture, le respect, l'individuel et le collectif, etc., le **professeur-matière** devant se transformer en **professeur-animateur.** Comment ne pas adhérer à ces recommandations et y trouver son compte ? Il faut noter les ambitions énormes (si pas démesurées) de ce décret, des objectifs certainement louables, mais peut-être trop ambitieux. C'est ce qu'écrit Géry Marcoux, chercheur en sciences de l'éducation à l'ULB : « ces objectifs généraux assignés à l'école tels que réduire l'échec scolaire, développer des compétences transférables, re-motiver une catégorie d'élèves, sont aussi et avant tout des enjeux de société. Dès lors la question pourrait être : la mise en place de l'approche par compétences peut-elle traiter toutes ces attentes ?[24] ». A propos de ces objectifs notons, et nous le verrons plus nettement dans le deuxième volet de cette analyse, que les critiques de l'APC ne s'attaquent généralement pas au texte même

[24] Marcoux G., « Enseignants et politiques dans le brouillard », *Indirect*, 2006, n°1, p. 19.

du Décret – exception faite de la notion de capacité critiquée par Crahay –, mais bien à sa philosophie, à ses origines et à ses difficultés de mise en pratique.

Voilà donc les lignes générales du Décret dans le domaine de l'enseignement des compétences et des savoirs. Arrivé à ce point, on peut être séduit ou sceptique face à ce projet d'enseignement. Une chose est sure, c'est que l'on se sent peu avancé : qu'est-ce que cela signifie concrètement dans la manière d'enseigner ?

SOCLES DE COMPETENCES ET COMPETENCES TERMINALES : COMMENT ÇA FONCTIONNE ?

De quoi doivent disposer les enseignants pour faire leurs cours ?

Pour les **8 premières années de l'enseignement obligatoire**, les compétences requises pour tous les enfants scolarisés en Communauté française sont rassemblées dans le référentiel des ***Socles de compétences*.** Elles sont communes à tous les enfants scolarisés *dans tous les réseaux,* sur ce point il faut noter que c'est une avancée par rapport à une situation antérieure où chaque pouvoir organisateur proposait son programme à la Communauté française. A côté de cette définition des compétences, les enseignants doivent s'appuyer sur un programme, soit celui fixé par la Communauté française[25], soit l'un de ceux définis par d'autres Pouvoirs organisateurs mais approuvés par la Communauté française (officiel et libre). Les matières suivantes sont concernées : Français, Mathématiques, Eveil – Initiation scientifique, Langues modernes, Education physique, Education par la technologie, Education artistique, Eveil – Formation historique et géographique (comprenant la formation à la vie sociale et économique).

C'est le même système qui prévaut pour les **deuxièmes et troisièmes degrés des humanités**. Les enseignants doivent disposer à la fois du document de la Communauté française fixant les **Compétences terminales** et les Savoirs requis ou communs (cette fois variables en fonction des orientations scolaires), ainsi que d'un programme approuvé y correspondant.

Un exemple : les mathématiques en 6e primaire

[25] La Communauté française propose un certain nombre d'outils pédagogiques nécessaires aux enseignants (et accessibles à tout un chacun) sur son site, dans la rubrique « Outils pédagogiques ». On y trouve les socles de compétences, les compétences terminales, les programmes fixés par la Communauté française et les liens et adresse où l'on peut obtenir tous les programmes approuvés, des outils pédagogiques, des modèles d'évaluation, etc. (http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=184)/

Tout enseignant dispose donc de deux documents indispensables : une définition des compétences liées à sa matière et un programme de cours. Ici, nous nous référerons uniquement aux programmes proposés par la Communauté française. Illustrons cette démarche à suivre par les compétences en mathématiques à acquérir en 6e primaire (fin de l'étape II), soit à certifier par le CEB.

Tableau IV : Illustration : les compétences en mathématiques en 6e primaire

1) Dans les ***Socles de compétences***, en mathématiques, dans le domaine des « grandeurs », à la fin de l'étape II ou quatrième cycle de l'enseignement fondamental (soit en fin de 6e primaire), l'élève doit être capable de « Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires et des volumes[26] ». L'objectif de l'enseignant est alors d'amener l'élève à maîtriser cette compétence.
2) Dans le **programme** des études de la Communauté française, Volume 1, chapitre « Mathématiques », section « grandeurs », une démarche générale est définie pour tous les cycles du fondamental : « L'enfant approche et découvre les grandeurs de manière qualitative, indépendante de toute mesure. Afin de démythifier la notion de mesure exacte, il s'habitue à la pratique des encadrements. […] De plus en plus perfectionnés, les instruments lui permettent progressivement de vérifier ses estimations, d'affiner ses mesurages, de faire l'économie de démarches approximatives ou insatisfaisantes et de comprendre l'intérêt des systèmes de mesure des grandeurs.[27] »
3) Suit une série de tableaux, sur quatre colonnes (1er, 2e, 3e et 4e cycles) et plusieurs pages, divisés en lignes où sont proposés, pour chaque cycle, un certain nombre d'items correspondant à des compétences ou activités à développer en classe (2095 items au total). Dans le tableau consacré à « Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires et des volumes[28] » (item 1112), notre compétence de départ à certifier, on trouve, entre autres, la définition de tâche suivante : « Connaître la formule d'aire du carré, du triangle, du rectangle et du disque » (item n°1118).
2) Dans cette case, on trouve un renvoi au Volume 2 du programme, constitué de fiches pédagogiques, soit la référence 1112 M-GRAN – 1a-f, c'est-à-dire la fiche dont l'item est 1112, dans la discipline Mathématiques, domaine des Grandeurs, fiches a à f.

Plutôt que d'éclairer la compétence de départ, on voit que la manipulation des *Socles de compétences*, des programmes et des fiches associées pour la Communauté française n'est pas chose aisée. Sans compter que nous avons donné l'exemple d'une *compétence disciplinaire*, car il existe également des *compétences transversales*[29]. Sans compter également que nous avons pris l'exemple des mathématiques où les socles de compétences sont relativement bien circonscrits. Si l'on avait pris par exemple l'histoire[30], l'une des compétences à acquérir au cours du premier degré du secondaire, est définie de la manière suivante : « Temps modernes (l'expansion

[26] *Socles de compétences*, p. 30.
[27] Enseignement de la Communauté française, *Programmes des études (Volume 1)*, 2009, p. 179. (http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/fondamental.htm)
[28] *Ibidem*, p. 191.
[29] Ces types de compétences sont définis dans l'article 5 du Décret « missions » (Cf. Tableau I).
[30] Qui n'est d'ailleurs pas définie comme discipline dans le fondamental.

économique et culturelle dans le monde, le développement d'une classe de marchands et de financiers), la Révolution française[31] ». Cette formule résume tout le socle de compétences communes en matière de « Temps modernes » devant être maîtrisé et certifié pour tous les élèves, tous réseaux confondus, en fin de deuxième secondaire. C'est cette imprécision qui explique, par exemple et en poussant à peine la caricature, que certains enfants de 14 ans sauront que les *Lumières*, forme de révolution intellectuelle, aura précédé la Révolution politique de 1789 alors que d'autres auront visionné *Les Temps Modernes* de Charlie Chaplin,. Notons aussi que cette imprécision n'aide sans doute pas à réduire l'écart entre ce que l'on appelle communément les « bonnes » et « mauvaises » écoles. A cela on peut ajouter la confusion qui existe entre la notion de compétence et celle de savoir (avec ses déclinaisons de savoir-faire, savoir-être), question complexe que nous n'aborderons pas ici.

Cette situation amène un auteur comme Nico Hirtt, membre actif de l'APED (Appel pour une école démocratique) et connu pour sa vision très critique de l'APC, à écrire : « Ce jargon contribue évidemment à rendre les programmes d'étude totalement illisibles et incompréhensibles. Ce qui conduit les enseignants (et les directions) à tenter de se mettre formellement en règle avec les instructions en passant des heures de travail à «couler» leurs préparations de cours dans le moule des directives, à stresser sur une future visite de l'inspection, à multiplier les «grilles d'évaluation par compétences transversales», etc. Tout ce travail inutile se fait, bien évidemment, au détriment de la recherche d'efficacité didactique et au détriment du temps consacré aux élèves. L'APC, qui devait transformer nos écoles en ruches bourdonnantes d'activité pédagogique, les a, au contraire, enfermées dans un ronronnement bureaucratique et stérile.[32] »

Ces difficultés sont d'ailleurs bien présentes chez les enseignants. Dans une enquête[33] du Service de sciences de l'éducation de l'ULB, menée auprès d'enseignants de 62 écoles secondaires différentes, ils sont nombreux à exprimer des difficultés et obstacles introduits par l'APC. On note ainsi que les enseignants ne comprennent pas bien les notions proposées dans les *Socles*, à la question « La terminologie et les concepts utilisés dans le nouveau programme me semblent clairs », 47 % des enseignants en français et 32 % des enseignants de sciences répondent « pas du tout ou pas d'accord ». Plus d'un tiers des enseignants trouvent donc que les termes de compétences, savoirs et autres, ne sont pas clairs. Par ailleurs, à la question « existe-t-il une différence entre savoirs et compétences ? », 82 % des enseignants de sciences répondent oui, et à la question inverse « il n'existe pas de différence entre savoir et compétence », 44 % répondent oui. Il apparaît donc que certains répondent oui aux deux questions, ce qui relève d'une contradiction. Par ailleurs, les auteurs constatent que « les notions de savoir et compétence diffèrent d'un professeur à l'autre, leur rapport est ambigu, la manière de présenter ces compétences varie d'un professeur à

[31] *Socles de compétences*, p. 80.
[32] Hirtt N., « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009, p. 27.
[33] Rey B., Caffieux Ch., Defrance A. & Marcoux G., « L'articulation entre savoirs et compétences dans l'enseignement secondaire », *Bulletin d'informations pédagogiques,* ULB, février 2005.

l'autre, mais également d'une matière à l'autre. Ces contradictions témoignent dans une certaine mesure du **malaise** qu'ils éprouvent lorsqu'ils enseignent.[34] » Face à ce flou, ils sont très nombreux à demander des formations (près de 60 %). Géry Marcoux ajoute aussi que les difficultés des enseignants à appliquer le Décret missions ne tiennent pas qu'à des processus de résistance ou d'inertie du monde enseignant, mais bien plutôt au manque de clarté conceptuelle des « compétences » et « savoirs »[35]

Dans une enquête[36] auprès des enseignants du libre confessionnel, on constate les mêmes difficultés :

> « L'approche par situations-problèmes et plus généralement l'approche par compétences, inscrites dans le décret "Missions" de 1997, sont souvent décriées. Pour les uns, l'approche par compétences serait il praticable. Pour d'autres, elle génèrerait plus d'échecs. Ces propos très généraux cachent de toute façon un **malaise** qui mériterait d'être analysé plus finement.[37] »

Cette même enquête montre que les enseignants sont inquiets face aux nouvelles modalités d'évaluation liées à l'APC et du risque accru de dualisation (accroissement de l'écart entre bons et mauvais élèves). Ces questions de l'évaluation et du renforcement des inégalités scolaires seront mieux développées dans le second volet.

Finalement, on peut se demander si les difficultés rencontrées par les enseignants dues à l'introduction de l'APC n'ont pas contribué à l'explosion du nombre de manuels scolaires qui, pour bon nombre d'entre eux, font référence aux compétences : tel manuel correspond aux compétences x ou y, à tel ou tel degré.

---

[34] *Ibidem*, p. 12.
[35] Marcoux G., « Enseignants et politiques dans le brouillard », *Indirect,* 2006, n°1, pp. 7-25.
[36] Daubie E. & Demoustier J.-M., « Enquête relative aux programmes du premier degré commun et des Humanités générales et technologiques. Rapport de synthèse sur les effets des programmes », *Publication du SEGEC*, septembre 2006.
[37] *Ibidem*, p. 56.

CONCLUSIONS

Ce court aperçu des effets de l'introduction de l'APC avait surtout pour objectif de montrer la complexité qu'a induite cette réforme dans l'organisation de l'enseignement, les difficultés pratiques rencontrées par les enseignants et l'effet sur les matières enseignées. Il ressort néanmoins que l'APC, avec un encadrement approprié, des programmes bien faits et pratiques à utiliser, des ressources suffisantes pour les élèves (bibliothèques, connexions internet, laboratoires bien outillés, etc.), des enseignants formés à cette approche, peut certainement apporter un plus à l'enseignement en tant qu'elle incite à une pédagogie plus active où l'élève participe du processus d'apprentissage et n'en est pas un simple réceptacle. Mais il semble aussi que l'enseignement n'aille pas mieux depuis son introduction, il semble même qu'il aille de moins en moins bien en Communauté française si l'on considère la persistance d'importants taux d'échec[38] et le renforcement des inégalités scolaires. Ce Décret missions, pensé au départ comme un outil qui devait redynamiser l'enseignement, diminuer les inégalités sociales à l'école en mettant l'accent sur les compétences plutôt que sur les savoirs, réduire l'échec scolaire en proscrivant le redoublement au sein des cycles, n'a malheureusement pas rempli ses promesses. Est-ce dû à l'empressement à mettre en œuvre cette réforme ? Est-ce dû à la philosophie de l'APC qui a été inspirée par la formation en entreprise et qui, sous des couverts progressistes d'émancipation de l'individu, se révélerait plutôt utilitariste (la formation scolaire devant être directement rentable sur le marché du travail et ne pouvant donc pas s'encombrer de l'apprentissage de savoirs généraux) ? Est-ce dû au manque de clarté et de lisibilité des référentiels de compétences et des programmes y correspondant ? Est-ce dû à la polysémie des définitions et au brouillard conceptuel qui entoure l'APC ? Est-ce dû au manque de communication entre la Communauté française qui impose des réformes et un corps enseignant qui résiste face à ce qu'il vit comme une imposition unilatérale ? Est-ce un symptôme parmi d'autres de la morosité sociale et économique actuelle ? Certaines de ces interrogations de fond seront l'objet du deuxième volet de cette analyse (« La polémique »).

Comme le montrera le deuxième volet de cette analyse, l'APC a indéniablement certains défauts, mais aussi sans doute des qualités, et lui faire porter la responsabilité du désarroi des enseignants serait par trop excessif. Ce qui semble d'ailleurs ressortir, c'est qu'en dépit des réformes, en classe, tout continue à aller comme avant. Les pédagogies pratiquées ressortent plus du projet d'établissement, qui remonte souvent à longtemps, que d'une conformation au Décret missions. En clair, là où l'on privilégiait l'apprentissage des savoirs, on continue à le faire, et là où on défendait une pédagogie constructiviste de type Freinet, on continue à la défendre. (A suivre…)

---

[38] Voir le dossier « Les vrais chiffres de l'échec scolaire » dans le Trialogue n°55, juillet-août-septembre 2009 ; ou encore les chiffres communiqués dans la revue *Faits et Gestes*, *Débats et Recherches en CFWB*, hiver 2009.

BIBLIOGRAPHIE

Crahay M., « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie,* 2006, (154), pp. 97-110.

Crahay M., « Postface. Quelles leçons retenir des avatars de la réforme du premier degré en CFWB ? », *in* Draelants H., *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement,* Bruxelles, De Boeck, 2009, pp. 405-417.

Daubie E. & Demoustier J.-M., « Enquête relative aux programmes du premier degré commun et des Humanités générales et technologiques. Rapport de synthèse sur les effets des programmes », *Publication du SEGEC,* septembre 2006.

Draelants H., *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement,* Bruxelles, De Boeck, 2009.

Hirtt N., « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009.

Letor C. & Vandenberghe V., « L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? », *Cahier de recherche du GIRSEF,* 2003, n°25.

Lothaire S., *Les évaluations externes en Communauté française de Belgique : un outil pour aller vers d'avantage de justice et d'efficacité ?,* Université libre de Bruxelles, Mémoire de maîtrise en sociologie, année académique 2008-2009.

Mangez E., *Réformer les contenus d'enseignement,* Paris, PUF, « Education § Société », 2008.

Marcoux G., « Enseignants et politiques dans le brouillard », *Indirect,* 2006, n°1, pp. 7-25.

Rey B., Carette V., Defrance A., Khan S. (Préface de Ph. Meirieu), *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation,* Bruxelles, De Boeck, 2003.

Rey B., Caffieux Ch., Defrance A. & Marcoux G., « L'articulation entre savoirs et compétences dans l'enseignement secondaire », *Bulletin d'informations pédagogiques,* Université libre de Bruxelles, février 2005.

Roegiers X., « L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité », *Indirect,* n°10, 2008, pp. 61-77.